

O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: reflexões sobre educação, escola e diversidades de gêneros

Academic coordinator and teacher's continuing professional development:
thoughts about education, school and gender diversities

El coordinador pedagógico y la formación continua docente: reflexiones sobre
educación, escuela y diversidad de género

Georgeton Pires Correia¹

Cíntia Maria Seibert Santos²

Resumo: O presente estudo versa sobre desafios e possibilidades na atuação do coordenador pedagógico, profissional que tem como um dos compromissos inerentes ao seu fazer, manter a sua formação permanente e a formação permanente de professores no âmbito escolar, considerando-se a multiplicidade de desafios frente à concepção de educação e de formação assumida nos contextos formativos e à necessidade de combater preconceitos, violências e silenciamentos ainda presentes na escola e na sociedade, marcadamente em crise: crise moral, crise de valores, crise na formação e na constituição de sujeitos éticos, além da falência na construção de sujeitos políticos e comprometidos com a formação de uma sociedade pautada em relações mais humanas e emancipatórias. Partindo dessa premissa freiriana - uma educação emancipatória -, refletimos sobre a escola como *locus* privilegiado de formação de profissionais da educação para discutir temas relacionados às diversidades de gênero e sexualidades como estratégia de combate e de mitigação da violência sofrida por estudantes LGBT.

Palavras-chave: Educação e emancipação. Formação continuada. Relações de gênero.

Abstract: The present study focuses on the challenges and possibilities in the pedagogical coordinator's doing, whose main professional commitment is to manage teachers' and it's own continuing professional development in the school environment considering the multiplicity of challenges facing the conception of education in teachers' continuing professional development contexts and the urge to fight prejudice, violence and silencing still present in school and in a society undeniably in crises either moral, whether of values, formation and constitution of ethical subjects, beyond the failure in the constitution of political subjects and subjects committed to the formation of a society based on more humane and emancipatory relationships. Starting from Freire's premise of an emancipatory education, we reflect about school as a privileged space to discuss among education professionals topics related to gender and sexual diversities as a strategy for mitigating the violence suffered by LGBT students.

Keywords: Education and Emancipation. Continuing Professional Development. Gender Related Issues.

Resumen: El presente estudio aborda los desafíos y posibilidades en el rol del coordinador pedagógico, profesional cuyo uno de los compromisos inherentes a su labor, es mantener su formación permanente y la formación permanente de los docentes en el ámbito escolar,

¹ Mestre pelo Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Coordenador Pedagógico, Secretaria Municipal da Educação, SMED. Salvador/BA

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Coordenadora Pedagógica, Secretaria Municipal da Educação, SMED. Salvador/BA.



considerando la multiplicidad de los desafíos que enfrenta la concepción de la educación y de la formación asumida en los contextos formativos y la necesidad de combatir los prejuicios, la violencia y el silenciamiento aún presentes en las escuelas y en la sociedad, marcadamente en crisis: crisis moral, crisis de valores, crisis en la formación y constitución de valores éticos. Sujetos políticos, además del fracaso en la construcción de sujetos políticos comprometidos con la formación de una sociedad basada en relaciones más humanas y emancipadoras. A partir de esta premisa freireana -una educación emancipadora-, reflexionamos sobre la escuela como un locus privilegiado para formar profesionales de la educación en la discusión de temas relacionados con el género y la diversidad sexual como estrategia para combatir y mitigar la violencia que sufren los estudiantes LGBT.

Palabras clave: Educación y emancipación. Formación continua. Relaciones de género.

Introdução

Esse texto se materializa amparado por quatro mãos, duas cabeças, dois conjuntos distintos de percursos formativos e biográficos, e interrogações quanto à formação dos sujeitos no contexto escolar. Fecundou-se no encontro entre vivências, saberes, fazeres, estudos e reflexões de dois pesquisadores, pedagogos e coordenadores pedagógicos em escolas municipais no município do Salvador, Bahia, que assumem, em sua dinâmica profissional, as dimensões *ethno* e autoformativa em percursos de formação continuada de professores, trazendo em seus repertórios inquietações quanto às demandas que perpassam as escolas no que tange à perspectiva multicultural da educação. Sua escrita está situada em momentos distintos na trajetória acadêmica e profissional da autora e do autor e faz dialogar, portanto, dois percursos formativos distintos, cada um a partir de sua própria perspectiva e interesses particulares de pesquisa.

A prática de reflexão e sistematização serviu-nos, nesse momento inicial de diálogos e (re)encontros epistemológicos para (re)organização de pensamentos, (re)elaborações em relação aos principais conceitos abordados neste estudo, bem como a interface que cada um deles estabelece com os nossos objetos de pesquisa, favorecendo apropriações com mais acuidade e aprofundamento acerca desses conceitos.

Os momentos reflexivos, dialógicos e as trocas necessárias e colaborativas para essa produção, a busca por autores para fundamentar e ilustrar os pensares e a própria escrita, fez-se necessário recorrer a novos textos, a novos teóricos, a fim de aprofundar questões e dúvidas sobre que sentidos estavam sendo trazidos à mesa nesse nosso diálogo, como autores, acerca de temas que nos são caros, como a formação continuada do educador para a diversidade, e, nesse caso, diversidades de gêneros e sexualidades.

O esforço inicial se inscreve em um processo maior e importante, o de problematizar o processo de formação docente diante de temas relacionados às diversidades sexuais e de gêneros infantojuvenis, como se dão as produções de sentido em relação a essa questão, que conflitos e tensionamentos podem advir desse processo

reflexivo, como a categoria juventude se relaciona com essa discussão, dentre outros, porque tais questões influenciam o trabalho dos profissionais da educação, mais especificamente dos professores e professoras que trabalham em sala de aula, lidando diretamente com crianças e com a multiplicidades de sentidos que estas produzem e a que conferem novos significados diariamente .

Nesse sentido, reflete sobre os desafios da/para a reflexividade necessária com os nossos pares, nos espaços escolares, ao inserir, nas pautas formativas, questões que extrapolam a dimensão técnica dos processos de ensino e de aprendizagem, aproximando-as de uma educação pautada em princípios civilizatórios, permeada por perspectivas de humanização, alteridade, diversidade, cooperação e solidariedade, ainda que essa máxima não seja integralmente assumida pela educação e pelos processos formativos, em nosso contexto.

Preocupa-nos, aqui nesse escopo, tanto o diálogo acerca da formação continuada de docentes, da produção e ressignificação de saberes dos sujeitos, quanto ao papel do coordenador pedagógico frente aos desafios de/em promover discussões sobre as questões relacionadas às diversidades de gênero e sexualidades infantojuvenis nas escolas públicas municipais. Compreendemos a impossibilidade de se pensar a constituição de sujeitos éticos e comprometidos com uma sociedade mais humana, sem que este processo tenha, por princípio, relações pautadas no respeito e reconhecimento da legitimidade de diferentes formas de ser e estar no mundo e que não oprimam outras possibilidades de existências que não sejam similares à sua própria (Souza; Salgado; Magnabosco, 2018).

A escrita não deixa de representar, portanto, uma reação ao cenário de violências manifestas nas escolas brasileiras, que remete a reflexões sobre a violência na escola, contra a escola e a violência da escola. Os corpos dos sujeitos ainda continuam sem espaço para adentrar nas salas de aula. Corpos e prazeres ignorados na educação. Consideramos, portanto, indispensável discutir em estreita colaboração com a formação docente o necessário movimento articulado de enfrentamento à ascensão – recentemente testemunhada – de grupos ultraconservadores ao poder político em nossa sociedade, que intensificaram o fortalecimento de práticas homofóbicas, preconceituosas, colonialistas e heterônomas pelas/das pessoas.

A obra de Freire é bastante consciente quanto ao papel político da educação: de fato, a reflexão político-pedagógica atravessa toda sua obra. Em uma de suas anotações sobre unidade na diversidade, ao discutir a relação entre política e educação, tece suas críticas:

Que ética é essa que só vale quando a ser aplicada em favor de mim? Que estranha maneira é essa de fazer História, de ensinar Democracia, espancando os diferentes para, em nome da Democracia, continuar gozando da liberdade de espancar! (Freire, 2003, p.19).

Acreditamos - e partimos aqui precisamente desse argumento - que uma escola

comprometida com o projeto freiriano para uma sociedade mais justa e igualitária, pautada pelo respeito às diferenças entre os sujeitos e às diversas formas de ser e estar no mundo demanda, necessariamente, incluir nos momentos formativos entre coordenadores pedagógicos e professores da educação básica, a discussão sobre diversidades de gêneros e sexualidades dissidentes.

O tópico seguinte busca registrar alguns recortes teóricos que nos auxiliem a conferir certa acuidade sobre aquilo que entendemos como educação no espaço escolar, e como a escola pode reproduzir e fomentar comportamentos e atitudes de preconceitos e violências, ou se constituir em um espaço onde a educação está a serviço da transformação e assume papel político de construção de um mundo melhor, mais humano e solidário.

Na sequência, reflexões sobre diversidades de gêneros e sexualidades, a partir de autores consultados na busca por compreender alguns conceitos encontrados em estudos queer e algumas reflexões sobre sua relevância para a formação continuada de educadores da escola pública. No terceiro tópico, trazemos para esse diálogo, autores que constituem referencial teórico sobre formação continuada de educadores e o papel do coordenador pedagógico nesse processo. Por fim, algumas inquietações para provocar novos movimentos de escutas, partilhas, leituras e reflexões sobre o tema.

Educação e formação: a escola enquanto lócus formativo para o respeito à diversidade

Para dar início às discussões desse ensaio teórico, é preciso alinharmos com o leitor os sentidos que conferimos às categorias teóricas discutidas nesse estudo. Para nós, educação é um tema emergente e desafiador em nossa sociedade; é um termo polissêmico, complexo e permeado de sentidos e intencionalidades. Na etimologia da palavra, educação, originária do latim *educere*, significa conduzir, guiar, orientar. O sentido da educação que interessa nessa produção, dialoga, além da contribuição de Freire, com o pensamento de Adorno (2020) e Morin (2002), quando nos apresentam, em seus estudos e produções, perspectivas de uma educação contra a barbárie, contra todas as formas de opressão, discriminação, violências e preconceitos.

Muitos teóricos já se debruçaram sobre esse conceito, cada um a partir de suas próprias experiências e perspectivas. A tese defendida por Adorno (2020), por exemplo, é que desbarbarizar a educação é uma questão urgente da educação na contemporaneidade. Para ele, ainda que as pessoas experimentem os altos avanços tecnológicos na civilização onde se inserem, não experimentam, em sua maioria, formação correspondente aos termos de civilização, encontrando-se tomadas por um ódio e por uma agressividade primitivos, sendo a desbarbarização, prioridade, afirmando que a tentativa de superar a barbárie, é decisiva para a sobrevivência da humanidade.

Aqui no Brasil, a educação defendida por Freire (2000) é uma educação a serviço da decisão, da transformação do mundo e da inserção crítica nele e, por isso, jamais pode ser neutra. Freire (2003) alerta para a necessidade de reconhecer a importância da natureza política da prática educativa como consequência do caráter diretivo da educação. Assim sendo, qualquer decisão ou opção tomada no processo de ensino e aprendizagem tem o seu peso político, que é o posicionamento de alguém acerca da educação, acerca do mundo,

[...] que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o seu imperativo de decidir, portanto, de romper e de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado (Freire, 2003, p.35).

Freire recorrentemente refere-se à indissolubilidade entre a prática educacional e a postura política do educador, advertindo sobre o mito da educação neutra e seus efeitos perniciosos para os educandos, enquanto instrumento de manutenção de uma ideologia dominante. Conceber uma educação neutra - e um espaço pedagógico igualmente neutro, onde se treinam os alunos para práticas apolíticas - é tão irresponsavelmente impossível quanto imaginar uma maneira humana neutra de estar no mundo.

A prática educativa libertadora, proposta por Freire, relaciona-se com um chamado para a humanização, com uma rebeldia contra a possibilidade - também histórica - de desumanização das massas, de transformação social em favor dos oprimidos. A presença do ser humano no mundo deve extrapolar as condições objetivas em que se acha, para transformar o mundo que está com ele, mas que está, também, com os outros. Uma educação problematizadora, baseada na criatividade e que “estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (Freire, 2005, p.41).

Um projeto de humanidade e de convivialidade humana torna-se emergente e necessário em tempos sombrios. Tal projeto não se pode concretizar sem uma educação comprometida com um projeto de sociedade mais justa e igualitária, pautada pelo respeito às diferenças entre os sujeitos e às diversas e plurais maneiras de ser e de estar no mundo. Aqui, escolhemos discutir a diversidade de gêneros e de sexualidades infantojuvenis como movimento de reação às práticas discriminatórias de apagamento das marcas das diferenças socioculturais em suas variadas dimensões no registro das relações sociais, as quais dificultam a produção de novas formas de identificação negando a heterogeneidade constituinte dos seres humanos.

A escola enquanto espaço de convivência, de sociabilidades e de construção de vínculos torna-se um espaço privilegiado para a aprendizagem significativa, para o exercício do viver-com e do respeito às diversidades. Dessa forma, assume-se a perspectiva etno e auto formativa na formação continuada dos sujeitos, que dialoga com

os saberes de cada um de nós dois, mas também com os saberes de nossos pares, trazendo-os para o ato formativo, uma relação de ressignificações que acontece com-o-outro, na interlocução com os seus saberes e experiências. Não é uma formação pensada para o outro, mas realizada na interação e interlocução com o outro.

Que inquietações perpassam a formação continuada de profissionais da educação quando a perspectiva é a formação de sujeitos para a emancipação? Que projetos temos? Que projeto de educação queremos? Problemáticas da educação enfrentadas nos contextos escolares devem compor as pautas formativas dos profissionais da educação, no sentido de refletir sobre os espaços e tempos de ensino-aprendizagem, currículos, projetos e práticas educativas. Segundo Moreira e Candau (2008, p. 134),

A escola é uma agência importante na constituição de quem somos e seus discursos podem legitimar outros sentidos sobre quem podemos ser ao apresentar outras narrativas para a vida social menos limitadas/aprisionadas e mais criativas para nossas histórias e orientadas por um sentido de justiça social.

Educar para o respeito à diversidade é, sem dúvida, um dos desafios que se apresentam a nós, coordenadores pedagógicos de escolas públicas no processo de formação continuada de professores.

Por que discutir diversidades de gêneros e sexualidades na escola?

As disputas políticas dos últimos anos viram surgir – e, em certa medida, fomentaram – compreensões equivocadas acerca da importância da discussão sobre diversidades na escola. Assistimos, nesse cenário, multiplicarem-se as declarações de posicionamentos de pessoas que são “contra a ideologia de gênero nas escolas”. Tais posicionamentos acreditam que discutir respeitadamente diversidades de gêneros e sexualidades na escola, equivaleria a incentivar – como se fosse possível fazê-lo – práticas homoafetivas entre estudantes. Ignoram que o principal objetivo de tais debates e discussões nesse espaço é o de promover uma sociedade mais justa, visando, com isso, a diminuição das discriminações e violências que grupos minoritários continuamente enfrentam em diversas esferas.

Há quase vinte anos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (Abramovay, 2004) publicou um estudo em que anunciava/denunciava ao mundo, os altos índices de registros de casos de homofobia e intolerância dentro do cotidiano escolar, em escolas públicas brasileiras, sofridos ou promovidos entre estudantes e professores. A pesquisa realizada com professores e estudantes de escolas públicas brasileiras, todos jovens, retratava como a discriminação contra homossexuais era não somente abertamente assumida, mas também valorizada entre eles. Dentre os entrevistados da cidade de Salvador, na Bahia, 38% responderam abertamente que “não gostaria de ter homossexuais como colegas de classe”. Quase 40% dos familiares de estudantes do sexo masculino responderam que “não gostariam que homossexuais fossem colegas de classe de seus filhos” e, dentre os professores, 4,2%

responderam que “não gostaria de ter homossexuais como alunos”.

Mais de uma década depois, o cenário nas escolas públicas brasileiras, nas questões relativas às violências manifestas contra estudantes LGBT, permanece preocupante. O relatório da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional (ABGLT, 2016), registrava índices alarmantes de atos de discriminação e de agressões verbais e físicas sofridos por estudantes LGB, em escolas públicas. A recorrência desses atos de violência não apenas causa danos emocionais profundos, mas também afeta significativamente o desempenho acadêmico desses jovens, muitos dos quais se sentiam forçados a faltar às aulas ou até mesmo a abandonar seus estudos devido à hostilidade do ambiente escolar para estudantes jovens que performam sexualidades e gêneros dissidentes.

Segundo o mesmo relatório, mais de 60% dos estudantes entrevistados declararam sentir-se inseguros dentro do ambiente escolar, em função de sua orientação sexual. Destes, 70% já foi agredido, ao menos, verbalmente. E, de acordo com a pesquisa, neste cenário, em metade dos casos, a direção da escola ignorou a situação ou lidou como se não tivesse sido motivada por LGBTfobia. Retrata, também, que a insegurança tem resultados diretos no desenvolvimento acadêmico dos estudantes LGBT: ao menos 30% dos estudantes entrevistados declaram ter faltado aula em função de episódios de violência sofridos.

O sentimento de não-pertencimento ao espaço e à comunidade escolar foi outra triste realidade constatada a partir do relatório que destaca a urgente necessidade de criar ambientes educacionais mais inclusivos e seguros para todos os estudantes. Mas, a julgar pela evolução dos números da violência, ainda estamos longe desse objetivo: dados estatísticos revelam que o Brasil é, hoje, o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo (ACONTECE; ANTRA; ABGLT, 2022). E, como a escola pode contribuir com a transformação desse cenário?

Em primeiro lugar, é necessário que assumamos para nós, profissionais da educação pública, cotidianamente, a responsabilidade política em adotar uma prática pedagógica emancipatória, comprometida mais com a transformação do que com a manutenção de um estado hegemônico das coisas. Uma prática que não ignore a serviço de quem deve estar o seu currículo e a sua função precípua: a formação de sujeitos críticos, autônomos participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais humana; uma prática comprometida com os direitos de todos os seres humanos, mesmos aqueles cujos sistemas de crenças e práticas são bastantes diversos dos nossos. Para Freire (1991) não há prática educativa que seja indiferente a valores; a educação é um ato político e seu exercício ético pressupõe o convívio com a diferença.

Escolas públicas são espaços sociais onde se concretizam políticas públicas importantes para além da educação escolar formal, de promoção de direitos humanos, de acesso à saúde, de suplementação alimentar, inclusive, de sociabilização. Quando

trazemos, de forma interseccional, a discussão sobre diversidade para o debate sobre formação continuada de educadores, é por compreendermos que determinados marcadores sociais da diferença – dos quais, talvez, sejam principais a raça e a classe socioeconômica, mas, igualmente importantes, o gênero e a sexualidade – são orientadores de práticas pedagógicas.

Modos de vida que divirjam moralmente dos padrões que compuseram a nossa própria formação – em outras palavras, julgados como ‘exóticos’, estranhos, ou não raramente de ‘errados’ ou condenáveis – precisam compor o repertório de experiências formativas, se compreendemos o processo de educação escolar como processo de subjetivação em vez de formatação em um determinado modelo pré-determinado, considerado apropriado ou adequado.

Entendemos que salas de aula são espaços de encontros, tensionamentos e disputas em que dificilmente o educador conseguirá negociar consensos, principalmente entre crianças pequenas. Assim, é necessário estarmos atentos para, em meio às preocupações do cotidiano escolar, às cobranças advindas do próprio exercício do fazer docente, não provoquemos apagamentos nem silenciamentos, e nem deixemos passar despercebidas violências simbólicas que vão se naturalizando e se incorporando ao cenário escolar à medida que as praticamos e as reinventamos, cotidianamente.

A diversidade nas formas como crianças e adolescentes expressam suas identidades de gênero e sexualidades tem sido assunto de acalorados debates públicos no Brasil, na última década, envolvendo diversos atores, ganhando mais destaque no atual cenário de ascensão de tendências políticas mais conservadoras. Essa ofensiva conservadora, especialmente preocupada com as questões ligadas ao gênero e à sexualidade humana, se articula a um projeto de sociedade que não tem a garantia de direitos humanos em seu horizonte de atuação política. Preocupa-se, sobretudo, em defender a manutenção de uma ordem hierárquica e desigual entre as pessoas, em nome da suposta defesa das crianças e jovens. E, no centro desse debate, estão as questões relacionadas ao reconhecimento das diversidades de gêneros e de sexualidades infantojuvenis nas escolas públicas municipais.

A depender de seu gênero, meninas e meninos receberão educação de maneiras distintas, quer no ambiente familiar, quer na vivência escolar, quer nas práticas sociais da vida em comunidade. Todos nós já tivemos a oportunidade de testemunhar frases como “menino não brinca de boneca” ou “meninas devem sentar de pernas fechadas” dirigidas a crianças bem pequenas. Quando ingressam na escola, portanto, as crianças já trazem consigo noções sobre comportamentos socialmente “apropriados” para meninos e meninas, que foram inicialmente introduzidos pela família e validados pela sociedade. A escola acaba, muitas vezes, “reproduzindo essas visões sexistas e machistas em seu interior, reforçando posturas preconceituosas, construindo negativamente para a construção da identidade de gênero das meninas e dos meninos” (Silva; Reis; Mercês, 2020, p.103).

Uma pesquisa realizada com 11 (onze) Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI's da rede municipal de educação do Salvador, Miranda (2014) relata como professoras da educação infantil quase sempre organizavam os brinquedos de maneira a oferecer às meninas brincadeiras relacionadas ao cuidado doméstico e de si – como panelas, bonecas e vassouras – enquanto orientava os meninos a criar brincadeiras que explorassem atividades relacionadas ao espaço público e outras práticas sociais, como carros e bolas, por exemplo.

As representações de gênero perpassam a constituição de nossas subjetividades desde a infância, [...]. Essas determinações hegemônicas e heteronormativa estão presentes em diversas instâncias e se expressam em diversas práticas na Educação [...], como na separação das crianças em grupos de meninos e meninas, na escolha dos brinquedos, livros, filmes e outros objetos [...] (Roveri, 2022, p. 141)

Analisar fenômenos sociais a partir de uma perspectiva de gênero equivale a olhar para as relações entre homens e mulheres – as diferentes maneiras como ambos se comportam e se tratam na vida em sociedade – não como naturais ou pré-determinadas geneticamente, mas como produto de práticas sociais, como aprendizagem construída e, portanto, localizada social, cultural e historicamente.

Quando mencionamos as “dissidências” de gêneros e sexualidades, estamos nos referindo àquelas pessoas que experimentam sua própria sexualidade e a vivência de forma divergente à adotada pela maioria, que professa uma heterossexualidade compulsória. De igual maneira, referimo-nos a “gêneros dissidentes” quando pensamos em expressões de gêneros que não cabem na matriz binária daquilo que é estabelecido pela sociedade como o correto – ou seja, um padrão de comportamentos e expressões que são esperados do “jeito masculino” ou do “jeito feminino” (Sepulveda; Sepulveda, 2018).

A busca pela resignificação de saberes, quando acompanhada de reflexividade e de construção de saberes contextualizados, apoia a adoção de práticas educativas mais responsivas e engajadas com a diversidade, e a construção de outras pedagogias, pedagogias comprometidas com o humano. Nesse sentido, faz-se necessário que o coordenador pedagógico introduza, nos processos de formação continuada dos profissionais da educação, conceitos pertinentes ao fazer destes.

Outro conceito importante a ser trazido para a formação continuada docente, a heteronormatividade (Warner, 1991), refere-se ao padrão de heterossexualidade que ocupa o lugar de única forma de expressão afetiva e sexual possível, considerando as sexualidades alternativas como manifestações subalternas, clandestinas, ilegais ou anormais. É essa marginalização de outras formas de se viverem os gêneros e as sexualidades que, inconscientemente, nos faz ora ignorar, ora reprimir, quando percebemos, nas idas e vindas do fazer pedagógico, no chão da sala de aula, comportamentos ou discursos que questionem, ponham em risco ou desobedeçam aos padrões aos quais estamos habituados. Essas mesmas práticas pedagógicas legitimam

um padrão de comportamentos e expressões ligadas ao gênero enquanto negam e deixam à margem aqueles estudantes que não se enquadram numa expectativa de expressão de gênero pré-determinada. Dessa maneira, a heterossexualidade vai se constituindo como o único modelo de sexualidade a ser experimentada pelos sujeitos, sendo a escola um dos principais investimentos sociais para sua manutenção hegemônica (Vieira, 2022).

A heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade. (...) um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle (Miskolci, 2007, p. 5).

Ancorada em Butler (2003), Vieira (2022) apresenta que o termo heteronormatividade designa as normas que envolvem padrões de identidade de gênero e sexualidade e que normatizam o que é ser homem e mulher em um determinado contexto cultural e social, e como heterossexualidade se torna a única forma aceitável de vivenciar e expressar a sexualidade. Tais padrões criam normas que dizem como os sujeitos devem se comportar e agir. Cria-se, desta maneira, um modelo daquilo que é “correto” e há o incentivo social para que todos busquem este ideal. Ao criar-se uma norma, cria-se também uma dicotomia, o par normal x anormal, de onde se originam situações de opressão e de violência. A autora questiona a “matriz heterossexual” que, ao mesmo tempo, afirma como norma a heterossexualidade, reprime e impõem o status de marginalidade e ilegitimidade às sexualidades dissidentes, reforçam “relações assimétricas de poder e subordinam determinados sujeitos e práticas ‘discordantes’ ” (Vieira, 2022, p. 93).

Acreditamos que discutir criticamente sobre gênero na escola, numa perspectiva interseccional com a formação docente, certamente contribui para a construção de uma educação não discriminatória, que promova debates sobre todos os valores e o respeito às singularidades humanas. Souza e Sousa (2022) concordam com esse pensamento:

Tudo se complexifica ainda mais quando também se considera a ausência de discussões críticas de gênero e sexualidades no contexto educacional, contribuindo para a reprodução de modelos hegemônicos e a perpetuação da exigência de que as crianças, estudantes, correspondam, unicamente, a esses modelos, o que pode se traduzir em um processo de “expulsão escolar” (...) que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar e a enfrentar os dilemas que fazem parte deste contexto, incluindo aí a LGBTfobia. (Souza; Sousa, 2022, p. 148)

Em meio a toda essa discussão, a figura do coordenador pedagógico desempenha um papel importante na ressignificação de sentidos que se estabelecem entre os sujeitos da escola acerca das diversidades de gêneros e sexualidades, mais especificamente, na promoção de diálogos e reflexões entre professores e professoras, nos momentos destinados à sua formação continuada. Segue-se com algumas reflexões sobre essa prática, amparadas em aproximações iniciais com autores que discutem a formação do educador.

O coordenador pedagógico na escola: contribuições às ressignificações na formação dos sujeitos

Para Morin (2002, p. 47), “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”. Portanto, a presença de cada sujeito no mundo, em sua condição humana, deve ser de interrogar-se sobre a sua posição nele. O autor chama a atenção para o pensamento disjuntivo que concebe nossa humanidade fora do cosmo que a rodeia, do espírito e da matéria prima que nos constitui, sem conceber a unidade complexa do ser humano, sinalizando para o agravamento da ignorância do todo.

Nessa perspectiva exigem-se reflexões para avançar na dinâmica do conhecimento do conhecimento, como afirma Morin (2002, p. 14),

[...] o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez.

A formação continuada dos profissionais da educação, professores e coordenadores pedagógicos, neste caso específico, faz-se imprescindível frente às mudanças ocorridas em nossa sociedade, frente à necessidade de formação para o empoderamento e o exercício de cidadania ativa e à necessidade de civilizar nossas teorias, para “[...] desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar” (Morin, 2002, p.32).

A ação da coordenação pedagógica deve estar pautada em uma relação colaborativa para que possa assumir a sua função articuladora, formadora e transformadora na escola, apoiando os professores a perceberem, com objetividade, as lacunas existentes em seu processo formativo, e compreender a importância da pesquisa e da formação continuada como possibilidades para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. É, portanto, um profissional que pensa dinâmicas formativas de professores, a partir dos saberes destes, a fim de que os mesmos possam problematizar suas certezas, colocando-as sob suspeita. Morin (2002) chama a atenção para as cegueiras do conhecimento, afirmando que a educação, reconhecendo o erro e a ilusão, deve mostrar que não há conhecimento que não esteja ameaçado por estes, em algum grau.

Pensar em alguns elementos que apoiem na construção de uma outra escola, com uma perspectiva voltada à transformação, contemplando outras pedagogias e assegurando o direito de aprender, faz-se necessário. “O direito ao conhecimento para a cidadania pressupõe o direito primeiro a viver como gente. A ser humanos. A cidadania pressupõe humanidade” (Arroyo, 2014, p. 252).

No âmbito da formação continuada dos professores, o coordenador pedagógico tem papel importante para que esta ocorra articulada aos contextos formativos e aos

contextos de trabalho, contemplando reflexões teóricas sobre a prática, além de fortalecer a inserção de temáticas emergentes e de debates que nos questionem acerca das normas hegemônicas, se as temos aceitado ou se as temos rejeitado ao trabalhar com os estudantes, formando identidades críticas, rebeldes, autônomas, criativas e não conformistas (Moreira; Câmara, 2008, p.51).

Não é à toa, portanto, que a escola ganha centralidade nessa pauta de possibilidades: que outro espaço social poderia ser mais privilegiado no processo formativo dos diversos atores e atrizes envolvidas nas discussões, reflexões e formações que trazem a vida do estudante para os cenários formativos, integrando, também discussões sobre diversidades, gênero e diversidade sexual? Essa perspectiva, no entanto, ainda encontra, na escola, desafios, pois desejo, corpos, sexualidade, não existem como forças constitutivas do que somos nas práticas sociais; a condição humana ainda não é questão fundamental nos currículos. Há um efetivo desencaixe entre os discursos e as práticas escolares, indo na contramão da vida social dos sujeitos. Daí a importância de trazer esses conteúdos para o cenário formativo de professores.

Acerca da relevância da articulação entre os temas diversidade e formação docente, Gomes e Silva (2006) asseveram:

É nesse ponto que a diversidade [...] começa a ser reconhecida como uma questão (mais do que uma temática) que precisa ser articulada à formação de professores/as e às práticas educativas escolares e não-escolares. (Gomes; Silva, 2006, 17)

Poucos professores e professoras em exercício, atualmente, foram educados a lidar, de forma respeitosa, com a multiplicidade de identidades de gênero e sexualidades performadas na vida em sociedade. A atuação em espaços formativos e em escolas, revela que em muitos relatos de professores e professoras há a indicação de que “não sabem lidar com a situação”, referindo-se à insegurança em lidar com crianças que performam expressões de gêneros e sexualidades dissidentes, quer em função de questões pessoais, quer pela ausência de formação profissional.

As licenciaturas e os cursos de pedagogia não dão conta de considerar as especificidades dos corpos das crianças com que os profissionais irão lidar e com os quais dividirão os espaços escolares. A fragilidade ou a ausência desse objetivo didático nos cursos de formação de professores, contudo, não nos exime da responsabilidade social que hoje acompanha o tema. O coordenador pedagógico precisa estar atento ao que a academia vem produzindo sobre os gêneros e as sexualidades, além de provocar tais discussões nos momentos destinados à formação continuada na escola e fomentar a revisão de seus currículos.

Freire advoga que a formação continuada na educação necessita envolver a compreensão mútua entre os sujeitos do processo (o educando e o educador) como seres em constante evolução. Essa perspectiva reconhece a natureza inacabada do ser humano, a sua eterna condição de “vir a ser”, instigando-os a se aventurarem, movidos

por uma curiosidade epistemológica, na busca pelo entendimento de si mesmos e do mundo que os rodeia. Freire enxerga essa busca como uma vocação fundamental à essência humana, na qual indivíduos percebem que o destino não está predeterminado, permitindo-os, assim, a moldar progressivamente suas próprias narrativas. Essa capacidade de (re)escrita pessoal contribui, de acordo com Freire, para a transformação de uma ordem social injusta que desumaniza e oprime. Para ele, a humildade, o diálogo e o reconhecimento da própria ignorância assumem papel central nesse processo de formação

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (Freire, 2005, p. 51)

Considerações

Não é sabido que Freire tenha se proposto a discutir diversidades de gêneros e sexualidades. Contudo, a leitura atenta de sua obra não deixa dúvidas quanto à sua opinião em relação a situações de opressão a grupos sociais tidos como “minoritários”. Ao defender uma pedagogia dos oprimidos, ele nos convida a refletir criticamente sobre a nossa atuação no mundo e, nessa busca, estarmos atentos para não sermos, de forma inconsciente, em nossas práticas cotidianas em sala de aula, “hospedeiros” do opressor, ignorando e deslegitimando existências diferentes das nossas. Não à toa ele dedica uma de suas mais importantes obras não aos eruditos, não aos cidadãos exemplares, mas “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (Freire, 2005, p.12).

Estamos testemunhando o surgimento de um novo modelo de perspectiva moral, fundamentado na ideia de que a sexualidade é um direito humano, ou seja, que o ser humano tem o direito de expressar-se em seu próprio gênero e sexualidade, e que esse direito precisa ser respeitado pelos demais. Esses valores e concepções tão distintos coexistem de maneira tensa nas práticas sociais, entrelaçando-se e confrontando-se em diferentes maneiras. Nesse contexto, as diversas formas como crianças e adolescentes expressam sua identidade de gênero e sexualidade no cotidiano escolar merecem destaque e esforço intelectual, reflexivo, dentro do escopo das ações de formação continuada docente. É nesse espaço de tensionamento “onde se explicita mais claramente o confronto entre uma moralidade baseada na família, reprodução,

heterossexualidade e uma nova moralidade baseada no consentimento e no ideário dos direitos sexuais e direitos à livre expressão de gênero” (Leite; Reis, 2022, p. 46).

Entendemos, portanto, que ignorar a existência de corpos e sexualidades dissidentes na escola, significa contribuir para a manutenção de um ambiente escolar hostil e excludente, assim como deixar de contemplar nas pautas formativas que acontecem nos espaços escolares, temas que retratam a vida dos sujeitos, a fim de que se perceba as situações de gravidade que ocorrem no cotidiano escolar, de forma a favorecer a compreensão de significados e de conceitos que, quando utilizados, discriminam sujeitos, discriminam grupos.

A pretensão, aqui, portanto, é de demarcar a importância de assegurar que a formação continuada de professores, no âmbito dos espaços escolares onde estes atuam, contemple a discussão sobre diversidades de gênero e sexualidades na educação básica, como ato político de resistência, como uma insurgência contra o apagamento de possibilidades de existências, de marcas das diferenças socioculturais em suas variadas dimensões, negando a heterogeneidade constituinte dos seres humanos. Uma prática “revolucionária”, portanto, como diria Freire, e que, tal prática, seja, epistemologicamente e responsivamente, assumida pelos coordenadores pedagógicos, profissionais que, dentre as suas diversas atribuições, assumem o compromisso com a sua auto/etno formação, e contribui com a formação de seus pares.

A escola é um dos primeiros espaços sociais que frequentamos, é o local socialmente estruturado para a aprendizagem de conceitos, comportamentos e atitudes e, por isso, discutir o papel do coordenador pedagógico junto aos demais profissionais que atuam na educação básica na construção de saberes relacionados às diversidades de gêneros e sexualidades é fundamental para a construção de uma proposta de educação emancipatória. É evidente o potencial que a escola tem em contribuir com a redução da violência LGBTfóbica promovendo uma educação comprometida com esse propósito e orientada pelo respeito à diversidade.

Por fim, trazer a discussão ao debate público com outros profissionais da educação serve, também, para que nos reconheçamos – enquanto pesquisadores comprometidos com uma educação ética, transformadora e emancipatória – e formemos alianças com as nossas vozes, unidas pelo “esperançar” freireano que nos impulse em direção ao desejo utópico de um mundo melhor e de existências pautadas pela não-violência.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernardete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Edições UNESCO Brasil, 2004
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: 2016.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Caderno de Ciências**, Brasília, n. 24, p. 21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: <http://tinyurl.com/yfb47ydj>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B.G (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, Vanessa. Infância e juventude no Brasil em tempos de conservadorismos: por entre dinâmicas de poder envolvendo expressões de gênero e sexualidade. In: SILVA, Iolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscilla Pereira (org.) **Gênero, Sexualidade e Trajetórias de Escolarização**. Salvador: Devires, 2022. p. 43-60.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar**: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica. 2018. 292f. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2014

MISKOLCI, Richard. Pânicos Morais e Controle Social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007, V. 28, p. 101-128.

MOREIRA, Antônio Flávio e CÂMARA, Michele Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021 / Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2022.

ROVERI, Fernanda Theodoro. Corpo, gênero e infância: um debate necessário em creches e pré-escolas. In: SILVA, Iolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscilla Pereira (org.) **Gênero, Sexualidade e Trajetórias de Escolarização**. Salvador: Devires, 2022. p. 131-143.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Menina que se comporta como menino, menino que se comporta como menina: o que podemos aprender com essas crianças que teimam em ser dissidentes? In: RODRIGUES, Alexsandro. **Crianças em dissidências**:

narrativas desobedientes da infância. Salvador: Devires, 2018. p. 87-102.

SILVA, Andréia Bispo dos Santos; REIS, Janete dos Santos; MERCÊS, Marcela dos Santos. Um olhar sobre as relações de gênero na educação infantil. In: SANTOS, Ana Kátia Alves dos; SILVA, Kenia Adriana Reis e (org.). **Diversidade, infâncias e educação infantil**. Salvador: Edufba, 2020. p. 99-107.

SOUZA, Leonardo Lemos de; SALGADO, Raquel Gonçalves; MAGNABOSCO, Molise de Bem. A vida pode ser escrita por linhas tortas: quando infâncias, gêneros e sexualidades interrogam o desenvolvimento. In: RODRIGUES, Alexsandro (org.). **Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância**. Salvador: Devires, 2018. p. 149-166.

SOUZA, Simone Vieira de; SOUSA, Ematuir Teles de. Questões de gênero na escola: notas de uma experiência-intervenção. In: YORK, Sara Wagner; SILVA, Sérgio Luiz Baptista da; NOLASCO-SILVA, Leonardo (org.). **Gênero e Sexualidade na Educação: uma perspectiva interseccional**. Salvador: Devires, 2022. p. 145-161.

VIEIRA, Ana Letícia. As pessoas trans e a produção de diferença nos cotidianos escolares: diversidade, inclusão e tolerância ou um pensamento da/com a diferença na educação? In: YORK, Sara Wagner; SILVA, Sérgio Luiz Baptista da; NOLASCO-SILVA, Leonardo (org.). **Gênero e Sexualidade na Educação: uma perspectiva interseccional**. Salvador: Devires, 2022. p. 91-107.

WARNER, Michael. (editor) **Fear of a Queer Planet: queer politics and social theory**. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 1993.

Recebido: 28.09.2023
Aprovado: 19.02.2024
Publicado: 04.03.2024